



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – FACE
CURSO DE PEDAGOGIA

Daniela Fernandes Vieira Guimarães Pires

A CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA TRABALHAR COM CRIANÇAS SURDAS

**Brasília
2005**

Daniela Fernandes Vieira Guimarães Pires

**A CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA
TRABALHAR COM CRIANÇAS SURDAS**

Monografia apresentada ao Centro
Universitário de Brasília – UniCEUB, como
parte das exigências para conclusão do Curso de
Pedagogia.

Orientadora: **Professora Dra. Maria Eleusa
Montenegro.**

**Brasília
2005**

Eu gostaria de dedicar este trabalho a muitas pessoas que me ajudaram e incentivaram. Mas, por não poder manter uma lista que cresceria a cada dia, vou ser bastante seletiva e dedicá-la a uma pessoa diretamente envolvida, não apenas com o que pretendo realizar, mas principalmente pela importância que ela tem na minha vida.

À Bruna de Moura Pires, minha enteada, que sempre foi e continua sendo a fonte de inspiração de tudo o que eu fiz e pretendo fazer. *“Bruna você é bela, admirável e doce em essência. Obrigada por me ensinar tantas coisas. Pois apesar do seu silêncio pude compreender, através do seu olhar, o que você espera de nós.”*

A você todo o meu amor e o meu carinho para sempre.

Agradeço, primeiramente a Deus por ter me permitido escolher, começar, seguir e terminar, dando-me a força necessária para superar as adversidades;

Aos meus pais Marcos e Tércia Guimarães, pela ajuda material e moral, pelo carinho, pelo amor, dedicação e pela educação, sem a qual eu não teria chegado a lugar algum. *"Vocês dois são o meu grande orgulho e eu quero que tudo o que eu faça em toda a minha vida sejam provas de que o que vocês fizeram por mim foi tudo o que qualquer filha no mundo poderia querer. Vocês me deram simplesmente tudo e vão estar eternamente em tudo o que eu fizer"*.

Ao Emerson Serpa Pires, meu marido, pela aceitação com paciência das longas ausências nas horas a fio em que fiquei "colada" nos livros ou na frente do computador. E além desta paciência, quero agradecer-lo principalmente pelo compartilhamento do entusiasmo, pela motivação, pela ajuda nas sugestões e escolha das alternativas e pelo constante apoio que sempre me oferece. *"Meu amor, você é maravilhoso. Com a sua inteligência, sua alegria e apoio que sempre me deu e me dá, eu tenho a certeza de que amanhã será sempre melhor do que hoje, não importa o que aconteça"*.

Aos meus amados e queridos avós Antônio e Odette Guimarães, que sempre se preocuparam, ajudaram e me incentivaram nos momentos mais difíceis, e ainda, pela ajuda material, e pela demonstração de certeza e confiança em minha vitória. *"Vocês dois são uma dívida de Deus. Obrigada por me amarem como filha. Obrigada pelo amor e desvelo em aprimorar a minha formação. Amo muito vocês"*.

À minha querida Maria, que sempre esteve preocupada com o meu bem estar. *"Mãezinha, obrigada por tanta dedicação zelo e carinho, pelas suas infindáveis orações e pelas milhares de velas invocando os poderes em meu favor. Você é importante demais pra mim. Te amo!"*

À minha amiga e sogra D. Ana. *"Obrigada por tanta dedicação e paciência nos meus momentos mais críticos e mais ainda, pelo carinho e respeito com que sempre fui tratada"*.

Aos meus padrinhos Paulo César e Maria Fernanda, pelo carinho, incentivo, amor e esperança no meu porvir. *"Dindo e Dinda, obrigada pelo amor e pela torcida. Amo vocês!"*

Às minhas queridas irmãs Flávia, Ana Paula e Marcela; aos meus primos Bruno, Renata e Nicolli, todos pela "torcida" em meu favor. *"Amo muito vocês!"*.

Aos meus padrinhos Marisa e Brás, pela ajuda material e pelo carinho. *"Dinda, obrigada pelo incentivo, especialmente, pelo exemplo na perseverança do aprimoramento do intelecto, e mais ainda, pelo carinho e compreensão"*.

Aos meus tios Ivan e Christina, pela ajuda material, carinho, confiança. *"Obrigada pelo amor, e por terem apostado em mim. Amo vocês!"*

Aos queridos sobrinhos Júlia e Enzo que na sua inocência iluminam a vida de todos nós; *"Meus lindos, amo vocês!"*.

Às minhas amigas Wilma M. Tomé e Aline C. de Souza, que sempre estiveram ao meu lado durante todo o curso, sempre companheiras no trabalho e na "bagunça". *"Adoro vocês!"*

Aos meus professores pelos maravilhosos e ricos ensinamentos;

A todos aqueles que, direta e indiretamente, contribuíram para a minha formatura;

Por fim, e propositadamente, para um fecho dourado, à Bruna, meu 'encantador laboratório' que me ensinou a entender a mística linguagem do silêncio e por ser a minha fonte de inspiração para ajudar aqueles a quem terei a ventura de orientar. *"Te amo demais!"*

“A voz do surdo são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. Pensar sobre surdez requer penetrar no ‘mundo dos surdos’ e ‘ouvir’ as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer à ‘língua de sinais’. Permita-se ‘ouvir’ essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem ouvir o silêncio da palavra escrita”.

(Ronice Quadros)

“Acredito que os adultos ouvintes que privam seus filhos da língua de sinais nunca compreenderão o que se passa na cabeça de uma criança surda. Há a solidão, e a resistência, a sede de se comunicar, e algumas vezes, o ódio. A exclusão da família, da casa onde todos falam sem se preocuparem com você. Porque é preciso sempre pedir, puxar alguém pela manga ou pelo vestido para saber, um pouco, um pouquinho, daquilo que se passa a sua volta. Caso contrário, a vida é um filme mudo, sem legendas”.

(Emmanuelle Laborit)

RESUMO

A presente monografia “A Capacitação de Professores para Trabalhar com Crianças Surdas” consolidou uma investigação voltada para compreender se a formação do professor na educação dos surdos pode ser pensada de forma isolada da formação dos profissionais no ensino em geral; analisando se o professor de educação especial está preparado para desenvolver um trabalho de qualidade com crianças deficientes auditivas. As áreas desse trabalho foram situadas dentro da linha de pesquisa em educação especial. O que se apresenta como problemática traduz-se na questão da desqualificação do profissional que trabalha com crianças surdas, considerando também a função da escola como parte importante nesse processo. O presente estudo monográfico, de natureza qualitativa, procurou levantar resultados satisfatórios baseados em um planejamento de reflexões conceituais. Para a realização da investigação apoio-se na análise de dados obtidos através de questionários e entrevista. O objetivo principal da investigação foi descrever e compreender o processo de capacitação do professor atuante em sala de aula. Realizou-se uma sondagem utilizando-se como recurso um questionário junto a 2 professoras de uma escola. Este estudo revelou que a maioria dos professores concordam com a necessidade de uma melhor qualificação do profissional que atua no ensino especial. Admitem que a busca de novas metodologias e o aperfeiçoamento na formação facilita e possibilita o surgimento de novas relações no interior do processo ensino-aprendizagem das crianças surdas. O outro instrumento utilizado para a coleta e análise dos dados foi à entrevista realizada com uma fonoaudióloga de Brasília. A fonoaudióloga também acredita em uma formação mais adequada quando se trata de crianças surdas. A pesquisa foi realizada por meio de três etapas: exploratória, coleta e análise de dados que tiveram como selecionadas as seguintes categorias: *Questionário aplicado com professoras* - Preparação do professor para o trabalho com a criança deficiente auditiva; Os processos pedagógicos e as características da criança deficiente auditiva; Apropriação dos materiais para a educação do surdo; Formação do professor e as necessidades dos alunos surdos; Valorização do professor na educação do surdo; Oferecimento de atividades extras para o aperfeiçoamento dos professores; Sugestões para profissionais que trabalham com deficientes auditivos. *Entrevista realizada com uma fonoaudióloga* - Educação de surdo e a busca de um ideal de modelo ouvinte; A educação do surdo junto com a educação de outros deficientes; Atendimentos diversificados para a educação do surdo; Integração dos surdos em escolas regulares; A oralização e o deficiente auditivo; Língua de sinais – Libras como primeiro fator na educação do surdo; Professor-ouvinte sem dominação da Libras trabalhando com crianças surdas; Inclusão da Libras e de crianças surdas em escolas. Por fim, todos os profissionais consideram que a capacitação do professor de ensino especial deve ser melhor analisada e que pode ser um instrumento de inclusão social constituindo-se numa importante ferramenta educativa para a motivação dos alunos.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	03
1.1. JUSTIFICATIVA.....	03
1.2. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA.....	03
1.3. OBJETIVOS.....	04
1.3.1 Objetivo Geral.....	04
1.3.2 Objetivos Específicos.....	04
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	05
2.1. O QUE É SURDEZ.....	05
2.2. TIPOS E CARACTERÍSTICAS.....	06
2.3. A COMUNICAÇÃO ENTRE FILHOS SURDOS E PAIS OUVINTES – A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR.....	07
2.4. A LINGUAGEM DE SINAIS – LIBRAS.....	10
2.5. A EDUCAÇÃO DOS SURDOS.....	12
2.6. O INDIVÍDUO SURDO X EDUCAÇÃO.....	14
2.7. O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	14
2.8. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	15
3. METODOLOGIA.....	18
3.1. A PESQUISA QUALITATIVA.....	18
3.2. TIPO DE PESQUISA A SER UTILIZADO.....	19
3.3. PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	19
3.4. ESPECIFICAÇÃO DAS FASES DA PESQUISA.....	20
3.5. INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	20
3.6. CATEGORIAS, ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	22

4. CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS.....	39
APÊNDICES.....	42
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO COM PROFESSORAS.....	43
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A FONOAUDIÓLOGA.....	45
ANEXO – TEXTO SOBRE RECOMENDAÇÕES PARA A FAMÍLIA DE CRIANÇAS	
DEFICIENTES AUDITIVAS.....	47

1. INTRODUÇÃO

1.1. JUSTIFICATIVA

Muitas questões ainda aguardam respostas com relação aos problemas de ensino-aprendizagem observados no processo dos surdos, quer seja na comunicação, quer seja na aquisição do conhecimento.

Por falta de informação ou capacitação para lidar com a educação inclusiva, os próprios professores protagonizam cenas de preconceito durante as aulas integradas. Muitos alunos com necessidades especiais são isolados nas classes, porque os docentes não sabem como agir na presença deles.

A pessoa surda é possuidora de uma língua e cultura própria. De acordo com a concepção de Silva (1990, p. 15) surdez pode ser definida como “perda auditiva da capacidade de ouvir sons de intensidade inferior a 27 decibéis, nas frequências médias da voz humana”.

A importância deste trabalho reside no fato de que é preciso formar profissionais que trabalhem com crianças portadoras de deficiência auditiva, para que a sua educação seja desenvolvida de uma maneira adequada.

É necessário um desenvolvimento conjunto de projetos, como a troca de idéias entre os professores que já possuem uma experiência, incentivando os alunos na prática do estudo da língua de sinais em sala de aula, utilizando também o contato entre os pais ouvintes com a criança portadora de deficiência auditiva, para o crescimento e apoio pessoal e profissional do professor.

1.2. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

O ponto de partida para escolha da delimitação do problema foi a necessidade percebida na formação dos professores na educação especial que apresenta defasagens.

A estruturação desses serviços e recursos a serem utilizados em sala de aula exige dos profissionais de educação especial currículos especiais ou adaptáveis às necessidades do aluno.

Portanto, partindo do pressuposto de que existem carências na formação do professor de educação especial e que existem necessidades a serem supridas, elaborou-se as seguintes perguntas:

Como o professor deve trabalhar com o deficiente auditivo em sala de aula? Quais os recursos que o professor deve utilizar para desenvolver um trabalho que ajude o portador de surdez a viver com outras crianças e realizar todas as atividades com sucesso?

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo Geral

Verificar se os professores encontram-se capacitados para o trabalho com crianças surdas, propondo sugestões para a melhoria desse trabalho.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Analisar se os professores estão conhecendo as características da criança surda;
- Observar se os processos pedagógicos estão fundamentados no conhecimento das características de aprendizagem do surdo;
- Perceber se a seleção, elaboração e o uso de materiais e equipamentos estão apropriados à educação da criança surda;
- Detectar se a formação dos professores no ensino especial está atendendo às necessidades dos alunos;
- Oferecer subsídios aos profissionais da educação que trabalham com o aluno surdo;
- Identificar as relações de aprendizagem do aluno surdo com os atendimentos fonoaudiológicos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. O QUE É SURDEZ

A deficiência auditiva acarreta muitas limitações para o desenvolvimento do indivíduo. A audição é essencial para a aquisição da linguagem falada, portanto é nítido que a deficiência influi no equilíbrio e na capacidade normal do desenvolvimento da pessoa. O papel da audição na comunicação humana é de extrema importância para o desenvolvimento social.

Segundo Fernandes (1990, p. 24), “a surdez é uma deficiência, não visível fisicamente, que se limita a atingir a uma pequena parte da anatomia do indivíduo. Suas conseqüências, no entanto, são extraordinárias no que diz respeito ao desenvolvimento emocional, social e educacional do surdo”.

Sobre uma pessoa “normal”, Telford e Sawrey (1977, p. 513) abordam que:

A pessoa normal pode fechar os olhos e mover-se na total escuridão e formar algum conceito sobre a natureza da cegueira. O indivíduo médio já esteve temporariamente prejudicado em termos ortopédicos e conseguiu alguma idéia dos problemas dos aleijados. Entretanto, não se consegue fechar os ouvidos. Mesmo a inserção de tampões nos ouvidos não se aproxima da situação da pessoa média com um déficit auditivo grave. O indivíduo não deficiente se mostra caracteristicamente apático ou impaciente diante da pessoa com uma deficiência acústica.

A pessoa surda, como qualquer outra, se torna deficiente quando lhe é negada a língua, a cultura e seus direitos. A audição é essencial para o desenvolvimento da fala, da linguagem, da socialização e de outras formas de comportamento.

Ainda de acordo com Telford e Sawrey (1977, p. 514),

A linguagem comum é nosso meio principal de interação social. Além de serem duas de nossas vias principais de informação, a audição e a fala contribuem para a aceitação social, assim como para o sentimento de segurança pessoal, e ajudam também na aprendizagem e manutenção das aptidões não-verbais.

A linguagem existe porque se uniu um pensamento a uma forma de expressão, um significado a um significante, sendo possível concluir, então, que não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com o outro, dentro de um espaço social.

Ainda de acordo com esse aspecto, os autores acima citados (*ibidem*, p. 514) constatam que:

O fato de as crianças grave e profundamente surdas, porém normais em outros aspectos, sentarem, engatinharem e andarem mais tarde do que seus irmãos normais indicam a importância da audição e da fala no desenvolvimento de hábitos não-verbais. [...] A perda da audição não apenas resulta num ambiente informativo empobrecido, mas implica também uma restrição dos incentivos à criança para explorar seu mundo.

A linguagem, como é concebida, tem um papel central na constituição dos sujeitos. Os indivíduos constituem-se na internalização das formas culturais da atividade, num curso de transformações qualitativas dos seus modos de agir e pensar. Estas transformações emergem e se consolidam nas relações sociais na participação do sujeito, e é a linguagem que assume um papel fundamental neste processo (GÓES 1996, p. 52).

2.2. TIPOS E CARACTERÍSTICAS DA SURDEZ

A pessoa portadora de privação sensorial possui algumas características diferentes dos ouvintes. As deficiências auditivas são divididas por Silva (1990, p. 15) da seguinte maneira:

- Condutivas: quando existe comprometimento do ouvido externo e/ou médio;
- Neurossensoriais: quando existe comprometimento do ouvido interno;
- Mistas: associação de lesões condutiva e neurossensorial.

É somente a partir do exame audiométrico que se pode identificar se a criança está com a audição comprometida, qual o tipo e o grau, e principalmente se é necessário recorrer ao uso do aparelho de amplificação sonora. Nesse sentido, “o nível da perda auditiva está diretamente relacionado à recepção dos sons da fala” Ainda de acordo com Silva (*ibidem*, p. 16), os níveis podem ser assim classificados:

- Leve: perda entre 27 – 40 decibéis, escutam-se praticamente todos os sons da fala;
- Moderada: 40 – 65 decibéis, escutam-se poucos sons da fala quando em intensidade normal;
- Profunda: acima de 95 decibéis, não ouve a vez humana e tampouco outros sons.

Sem dúvida, a perda auditiva se manifesta na fala das pessoas surdas e fatalmente prejudica a comunicação e a aprendizagem.

Dentro da concepção de Telford e Sawrey (1977, p. 514 e 515), as seguintes definições e classificações são assim representadas:

Classe 1: Perdas leves (20 a 30 dB). As pessoas com perdas auditivas nessa faixa aprendem a falar de ouvido, pelo processo comum de desenvolvimento, e ficam no limite entre as de audição difícil e as normais.

Classe 2: Perdas marginais (30 a 40 dB). As pessoas com essas perdas apresentam, usualmente, alguma dificuldade em ouvir a fala a uma distância superior a uns poucos metros e no acompanhamento da conversação. A fala pode ser aprendida de ouvido.

Classe 3: Perdas moderadas (40 a 60 dB). Com a amplificação do som e com a assistência da visão, as pessoas com essa faixa de audição podem aprender a falar de ouvido.

Classe 4: Perdas graves (60 a 75 dB). As pessoas com perdas auditivas nessa faixa não adquirem a fala sem o uso de técnicas especializadas. A maioria delas é considerada “educacionalmente surda”. São os indivíduos limítrofes entre os de audição difícil e os surdos.

Classe 5: Perdas profundas (superiores a 75 dB). As pessoas com essa faixa de audição raramente aprendem a linguagem apenas de ouvido, mesmo com amplificação máxima do som.

A partir daí, esses autores afirmam que “as pessoas das classes 1, 2 e 3 são consideradas de *audição difícil*, ao passo que as das classes 4 e 5 constituem os *surdos*”.

Ainda dentro desse modelo, Telford e Sawrey (1977, p. 514) afirmam que:

A impossibilidade da criança congenitamente surda adquirir a fala pela maneira comum e sua incapacidade de ouvir a fala de outrem, são suas desvantagens mais óbvias. Entretanto os déficits orais e auditivos dos surdos e das pessoas com grave prejuízo na audição são muitos mais vastos do que isso. Compartilhar uma linguagem comum é um pré-requisito para a integração plena da criança na família, na comunidade, e na sociedade.

2.3. A COMUNICAÇÃO ENTRE FILHOS SURDOS E PAIS OUVINTES – A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR

Escutar é a chave da linguagem para a comunicação entre as civilizações humanas. As pessoas aprendem a falar de tanto escutarem outras pessoas falando e somente conseguem imitar as palavras ouvindo a própria voz. No caso das crianças portadoras de deficiência auditiva essa comunicação é impossível. A família, como responsável por todas as fases do desenvolvimento da criança, tem como função básica proporcionar a ela o apoio emocional e físico necessário, bem como mediar seus contatos com o mundo com a

finalidade de garantir o seu acesso a um grande conjunto de informações encontrando as condições para se sentir segura.

Para a integração da criança em um ambiente familiar propício para seu desenvolvimento, Fernández (1993, p. 58) ressalta a importância da família, nas relações estabelecidas dentro do sistema familiar:

Para que a criança surda venha a falar é preciso que primeiro haja o desejo; a aceitação da criança pelos membros da família pode ser responsável pelo despertar, no surdo, do desejo de comunicação. Para falar, o indivíduo precisa ter o que falar e com quem falar, sabendo que a forma dessa comunicação, seja pelo uso das mãos, de todo o corpo ou da voz, está sendo verdadeiramente, aceita.

Levando em consideração esses fatores, qualquer que seja a linha adotada no trabalho com a criança surda, a família precisa ser incluída, possibilitando uma maior aceitação e melhorando assim, a comunicação de qualidade.

Laborit (1994) mostra em depoimentos emocionantes as limitações da surdez absoluta e as dificuldades que, principalmente as crianças, enfrentam diante do desafio que é a comunicação entre filhos surdos de pais ouvintes.

De acordo com essa autora, as crianças surdas e que não são mudas, balbuciam, choram, gritam, ou seja, emitem sons normalmente como uma criança ouvinte, o que dificulta a descoberta da deficiência adquirida ou genética com antecedência. A tendência da criança é se apegar mais a mãe. Normalmente ela constrói uma comunicação mais íntima por ser a mãe a pessoa que lhe está mais próxima.

Em sua biografia, Laborit (ibidem, p.17) relata seu relacionamento com seus pais. Ela denomina a comunicação com a mãe em especial, de “umbilical” afirmando que “nossa maneira de nos comunicarmos era instintiva, animal, chamo-a de ‘umbilical’. Tratava-se de coisas simples, como comer, beber, dormir. Tínhamos signos nossos, completamente inventados”.

Por ser a mãe a pessoa mais próxima da criança essa comunicação torna-se mais fácil. No entanto, a família toda deve tentar manter uma comunicação com essa criança, caso contrário ela terá uma limitação muito maior e uma dificuldade de compreender e ser compreendida o que acarretará problemas futuros.

O surdo já passa por dificuldades de comunicação seja na família ou fora dela. Infelizmente ainda existe uma barreira que separa o mundo dos surdos do mundo dos ouvintes. O surdo possui uma língua própria, a língua de sinais, linguagem essa que permite aos surdos serem seres humanos “comunicadores”. (*idem, ibidem*, p. 18)

Para a comunicação com o surdo é necessário o gesto face-a-face. Não há nada mais angustiante para um portador de surdez que estar tentando se expressar e não ser compreendido ou não compreender pelo simples fato das pessoas falarem virando o rosto. Viver no silêncio absoluto é viver em uma negritude completa do incomunicável. Laborit (*ibidem*, p. 22 e 23) descreve uma situação com sua mãe ao querer se comunicar:

Quando puxava minha mãe para lhe dizer qualquer coisa, não gostava que olhasse para outro lugar, era para mim, para meu rosto, nada mais que ela deveria olhar [...] puxar minha mãe era chamá-la. Para que me olhasse, pensasse em mim. Era difícil quando havia muita gente: perdia a comunicação com ela. Ficava só em meu planeta, e gostaria que ela voltasse a ele. Ela era minha única ligação com o mundo.

O portador de surdez possui uma ânsia, uma “fome”, uma vontade inexplicável de querer saber o que se passa, o que as pessoas falam ou pensam. E o professor tem papel importante nesse sentido; Laborit (*ibidem*, p. 17) descreve a importância que uma professora teve na relação dela com a mãe, e no seu processo de comunicação, citando que:

O aprendizado da comunicação começou com uma professora ortofonista, mulher extraordinária, que deu ouvidos à tristeza de minha mãe. Brincava comigo, na água, com bonecas, de casinha. Mostrava à minha mãe que era possível ter uma relação comigo, me fazer rir, pois eu continuava a viver como “antes” de minha surdez [...] foi pela identificação com essa mulher que minha mãe reaprendeu a falar comigo.

A dificuldade que os pais encontram ao se comunicarem com seus filhos é grande. As pessoas acham que o tratamento, as brincadeiras, os carinhos são diferentes porque seus filhos são surdos. Essa barreira de comunicação ocorre após a confirmação do diagnóstico. Os pais procuram sempre um culpado. Mas tornar alguém culpado, seja o pai ou a mãe, da surdez ou qualquer outra deficiência da criança, é terrível para a própria criança. Assim essa autora continua relatando:

Minha mãe conta que não sabia mais o que fazer comigo. Olhava-me, incapaz de inventar qualquer coisa para criar uma ligação entre nós. Às vezes, chegava até mesmo a brincar. Não me dizia nada. Pensava: “Não posso lhe dizer que a amo, porque ela não me escuta”. (*idem, ibidem*, p.14)

O surdo adquire outros sentidos para compensar aquele que ele não possui. Nesse caso, a mãe não precisaria dizer, nem mesmo a criança precisaria ouvir, para sentir o amor incondicional de seus pais. Para o portador de surdez a expressão do rosto, os gestos, os olhares são muito mais significativos do que simples palavras.

2.4. A LINGUAGEM DE SINAIS – LIBRAS

A linguagem permite ao homem estruturar seu pensamento, traduzir o que sente, registrar o que conhece e comunicar-se com outros homens. É por meio da linguagem que, na condição de indivíduos, dimensiona-se o mundo ao redor, se preestabelece as relações sociais e os valores.

Segundo as considerações de Felipe (2001, p. 7):

A linguagem nos permite ir além de nossos limites individuais e dos limites do estado de coisas existentes no mundo. Ir ao encontro do outro significa sair do nosso mundo particular, expressar nossa individualidade, acolher a diferença. E transpor essa fronteira significa superar a indiferença e o individualismo da vida moderna e descobrir que na interação podemos construir e compartilhar um mundo melhor

Apesar de a linguagem estar presente na história e no meio social, é possível encontrar, ainda, inúmeros questionamentos em relação à surdez. Os surdos atribuem o uso da língua de sinais na construção da identidade e o valor que ela tem na construção da comunicação.

Denomina-se Língua de Sinais “a língua natural dos surdos emitida através de gestos e que envolve estrutura sintática própria” (FERNANDES 1990, p. 60).

A língua de sinais distingue-se da língua oral porque se utiliza de um meio ou canal visual-gestual e não oral-auditivo. LIBRAS, ou Língua Brasileira de Sinais, é definida pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) como:

A língua materna dos surdos brasileiros e, como tal, poderá ser aprendida por qualquer pessoa interessada pela comunicação com essa comunidade. Como língua, esta é composta de todos os componentes pertinentes às línguas orais, como gramática semântica, pragmática sintaxe e outros elementos, preenchendo, assim, os requisitos científicos para ser considerada instrumental lingüístico de poder e força. Possui todos os elementos classificatórios identificáveis de uma língua e demanda de prática para seu aprendizado, como

qualquer outra língua. Foi na década de 60 que as línguas de sinais foram estudadas e analisadas, passando então a ocupar um status de língua. É uma língua viva e autônoma, reconhecida pela lingüística (2005).

Portanto, o surdo é muito mais do que simplesmente um sujeito que não pode ouvir. Ele pode organizar o mundo a partir dos seus outros sentidos sensórios.

De acordo com Herrero (2000, p. 170 e 171), a língua de sinais possui uma série de características de um sistema lingüístico próprio, que difere da língua oral:

Não é universal: nem todas as pessoas surdas, de nacionalidades e dialetos diferentes utilizam a mesma língua de sinais para se comunicar. [...] A razão é que ocorrem habilidades mímicas para se entender, da mesma forma acontece com a linguagem oral em que é necessário que existam tradutores.

Não são apenas gestos: a linguagem de sinais da mesma forma que a linguagem oral tem uma estrutura interna. É composta de parâmetros como a configuração da mão ou mãos, a orientação (distintas direções que a mão adota), a localização (diferentes lugares onde situar a mão), o movimento que se realiza com a mão e os componentes são manuais que vão junto com o símbolo (expressão facial, movimento dos lábios, a cabeça, o tronco...). Uma só diferença destes parâmetros é suficiente para dar lugar a um símbolo totalmente diferente.

Não é agramatical: a linguagem de sinais tem sua própria gramática, diferente da gramática da linguagem oral. Embora a estrutura da oração seja bastante flexível, normalmente, a que se usa é Objeto-Sujeito-Verbo (a frase “*comprou o livro vermelho*” na linguagem de sinais seria “*livro vermelho eu comprar*” ou “*vermelho livro eu comprar*”). Este tipo de estrutura dá lugar a emissões mais breves e com um menor número de elementos que a linguagem oral.

É de fundamental importância que a Libras (Língua Brasileira de Sinais), não seja negada a nenhuma pessoa surda, pois ela é a linguagem natural dos portadores de deficiência auditiva, é com a Libras que eles podem se comunicar entre si, adquirindo independência e liberdade para expressarem seus sentimentos e suas indignações já que as palavras lhe são uma extravagância.

Proporcionar a criança surda o acesso a Língua de Sinais desde pequena é permitir a ela a sua inclusão na sociedade. É dar ao surdo à compreensão de tempo, espaço e principalmente identidade.

Neste sentido Laborit (*ibidem*, p. 7) em sua biografia cita a importância que a Linguagem de Sinais tem na vida de uma pessoa surda:

Quando compreendi, com a ajuda dos sinais, que ontem estava atrás de mim, e amanhã diante de mim, dei um salto fantástico. Um progresso imenso, que os ouvintes tinham dificuldade de entender, habituados que estão de ouvir desde o

berço as palavras e os conceitos repetidos incansavelmente, sem disso se darem conta.

Compreender que as palavras designam coisas, pessoas, sentimentos e que através dos sinais as pessoas têm nomes, ocupam lugar no mundo, e que principalmente o surdo faz parte desse mundo é compreender que se está vivo. E é somente através da Língua de Sinais que o portador de deficiência auditiva terá essa compreensão e ocupará um lugar na sociedade.

Dessa forma, Fernandes (*ibidem*, p. 63) ressalta que “a diferença que determina uma pessoa surda de uma ouvinte, são as competências, e, como a necessidade de comunicação é inerente ao ser humano, o surdo pode utilizar sua competência lingüística através do uso das mãos se comunicando pela Língua de Sinais”.

2.5. A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A pedagogia para os surdos é um assunto que tem sido debatido tanto no âmbito da chamada educação especial quanto no contexto mais amplo da educação geral.

Dentro da escola especial para surdos tem-se o fracasso da educação oralista tradicional.

A força do emprego da linguagem oralista em todo o mundo ainda é muito forte. O oralismo de acordo com as concepções de Wrigley (1996, p.15), “é o nome dado àquelas abordagens que enfatizam a fala e a amplificação da audição e que rejeitam, de maneira explícita e rígida, qualquer uso da língua de sinais. Assim, ‘o oralismo tanto é uma ideologia quanto um método’”.

Os surdos têm sido condenados a um analfabetismo com dimensões absurdas e conseqüências sociais de enorme proporção, sendo que o impedimento de conseguirem o conhecimento e a expressão necessária para atingirem o nível da educação superior é uma das mais cruéis conseqüências dessa metodologia. Muitos são mantidos desinformados e impedidos de exercer a cidadania.

Como é notório, os surdos têm uma língua própria e a eles não pode ser negado o direito de se expressarem e serem entendidos através dela. Somente através da sua linguagem própria e natural que o surdo pode construir a própria identidade. O fato da pedagogia tradicional para os surdos valorizar a voz em detrimento da expressão corporal

impede que os portadores de deficiência auditiva possam aprender e racionalizar a língua de sinais.

Nesse sentido, Wrigley (*ibidem*, p.6) ressalta que: “os ouvintes negam oportunidades intelectuais, econômicas e sociais aos surdos, e que essas negações são raramente reconhecidas, muitas vezes até inconscientemente”.

A integração escolar do surdo no Brasil ainda vem passando por uma crise de discriminação.

Esse mesmo autor (*ibidem*, p.52) acredita que, defender “a idéia de que colocar os ‘deficientes’ junto com as pessoas ‘normais’ é um sinal de avanço impulsionado pela solidariedade. O foco é colocado nas concessões e ajustes que as escolas e instituições devem fazer para ‘recebê-los’. A idéia é manter ‘todos’ juntos para assimilar a diversidade.”

Portanto, não se trata apenas de incluir o aluno surdo nas escolas regulares, mas viabilizar todo o processo pedagógico e considerar a aquisição da primeira língua - Língua de Sinais – como natural, consolidando um desenvolvimento de qualidade.

Para Sá (2002, p.67), com relação a este aspecto:

Quando se defende a língua de sinais como 1ª língua, não se está afirmando que o desenvolvimento cognitivo depende exclusivamente do domínio de uma língua, mas se está crendo que dominar uma língua garante melhores recursos para as cadeias neuronais envolvidas no desenvolvimento dos processos cognitivos.

Sem isso a democracia e a cidadania tornam-se apenas títulos vagos e teóricos num país sem uma base social consolidada com oportunidades igualitárias.

E é com base na defesa da língua de sinais que Lacerda (1996, p. 77) afirma que:

A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal visogestual. Porque as interações podem fluir, a criança surda é exposta, então, o mais cedo possível, à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto às crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência lingüística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngüe, numa modalidade de bilingüismo sucessivo.

2.6. O INDIVÍDUO SURDO X EDUCAÇÃO

Durante muitos anos a educação especial foi observada de maneira dissociada da educação geral. Entretanto, vários pesquisadores e estudiosos na área de ensino especial, chegaram à conclusão que a educação especial deve ser vista no contexto da educação geral, ou seja, o portador de necessidades especiais deve ser atendido no mesmo ambiente que o não-portador. Neste sentido, Mazzotta (1982, p. 18) afirma que:

São as necessidades educacionais individuais, globalmente consideradas, confrontadas com os serviços educacionais existentes na comunidade, que devem subsidiar a definição da via ou dos recursos a serem utilizados para a educação de qualquer pessoa, já que não é a definição de deficiente que por si define diretamente a convivência e necessidade de atendimento mediante educação especial.

Esta tendência chama-se de Educação Inclusiva, uma vez que o portador de necessidades especiais é inserido em classes regulares de ensino. Afinal, ele é tão digno e merecedor da educação como qualquer outro indivíduo.

2.7. O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Reconhecendo o papel social da educação e a importância da formação do profissional de educação especial, faz-se necessário pensar e repensar as práticas pedagógicas no sentido da concretização de um espaço comprometido com as crianças, que lhes garantam a aproximação de novas linguagens, que expressem sua forma exclusiva de representar o mundo.

Segundo Fétizon, (*apud* MAZZOTTA, 1993, p. 36), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e estudos feitos baseados em contribuições de renomados autores como Karl Mannheim, Luís Pereira, Marialice Foracchi, Georges Gusdorf, entre outros, a referida autora apresenta resultados de sua análise a respeito de educação e do que significa ser um professor. De acordo com o seu ponto de vista filosófico:

A ação educativa do professor é, então, típica e específica [...] Em que pesem todas as reservas e resistências individuais do mestre, ele é, pela própria natureza do ensino, uma espécie de guia, de modelo e conselheiro [...] Evidentemente, esse envolvimento do professor, enquanto pessoa que é não pode significar fazer dele no sentido de um exemplo a ser copiado – mesmo porque a educação deve sempre conduzir à construção do estilo pessoal;

significa que na medida em que for professor, exercerá influência; significa que o professor medíocre, que aparentemente não faria nenhum grande bem nem grande mal, pode ser uma das mais perniciosas influências na formação do aluno [...] Por isso mesmo, a formação e o preparo do professor devem garantir-lhe a objetividade de ação que permita o aluno, tomando-o embora como ponto de referência, como modelo ou conselheiro, construir seu próprio caminho, fazer suas próprias opções e edificar seu próprio estilo de vida.

A formação do profissional da educação deve inserir-se nesse mundo de mudanças e ser repensada com base nessas novas realidades e exigências da contemporaneidade. É preciso garantir ao futuro educador não só uma incontestável cultura geral, na qual se inclui o conhecimento de línguas estrangeiras, mas também o acesso a outras linguagens e formas de comunicação.

2.8. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A problemática da formação docente encontra-se fragilizada pela falta de preparo e experiência dos professores que trabalham com as crianças surdas.

A persistência de níveis insuficientes de desempenho docente levou o Ministério da Educação, a incentivar a capacitação de recursos na política social de aprimoramento da qualidade da educação.

Segundo as informações do MEC (www.mec.gov.br), os objetivos com relação à formação de professores são: subsidiar professores, profissionais de educação e pessoas surdas no que se refere ao processo educacional de alunos com surdez, constituindo três ações:

- Curso de libras para instrutores e professores;
- Cursos de ensino da língua portuguesa para surdos;
- Curso de interpretação de libras/português.

De acordo com o Ministério da Educação (2005), em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP), estão desenvolvendo um programa chamado “Interiorizando a Libras”, tendo em vista que: “a língua de sinais favorece a aprendizagem do surdo, sendo sua presença fundamental nas escolas, já que de um modo geral, os professores, são ouvintes” (MADALENA 1997, p. 29).

O projeto prevê ainda:

Realização de cursos de formação de professores e distribuição de material instrucional aos sistemas de ensino visando à capacitação de instrutores surdos, professores surdos e ouvintes, bem como professores intérpretes para a melhoria da educação de aproximadamente 50.000 alunos portadores de deficiência auditiva matriculados na educação básica (MEC, 2005).

Ao aspecto prático da preparação do professor deve ser dada atenção especial. Muitas das respostas às questões não podem ser tiradas apenas de livros. É de maior importância que os professores sejam expostos a uma grande variedade de experiências que somente serão encontradas no exercício prático das suas funções, para que os conhecimentos teóricos não constituam apenas uma incorporação de conhecimentos acadêmicos sem sentido na atuação profissional. Pois, ainda de acordo com o Mec – Educação Especial no Brasil (1993):

O professor deve ser capaz de conceber-se como agente de mudanças do contexto social, já que seu papel extrapola o mero repasse de conhecimentos, sendo, sobretudo, o de formados de cidadãos [...] sua atuação está comprometida com as condições da escola e com a qualidade de sua formação acadêmica. É ele, o professor, a autoridade responsável pelo processo de ensino-aprendizagem se seus alunos.

A inclusão do surdo no sistema educacional passa por dificuldades, dentre elas a Federação Nacional de Integração e Educação do Surdo (FENEIS) destaca:

- A ausência de cursos de graduação que incluam a língua portuguesa como segunda língua e a língua brasileira de sinais.
- As falhas curriculares nos cursos de formação de professores.
- A falta de serviços de apoio pedagógico, salas de recursos e equipamentos específicos.
- As dificuldades para a aquisição de recursos para a escola e pela família, em virtude dos elevados custos e das implicações com relação a sua operacionalização.
- A ausência de instrutores e, ou, professores surdos para a prática da docência em língua de sinais (2005).

Diante das dificuldades apresentadas pela Instituição, o Serviço de Educação Especial (1972) ressalta que:

Há um baixo nível de escolaridade da maioria dos alunos surdos, decorrentes da inadequada formação inicial dos professores. Para a melhoria da qualidade de ensino dessas crianças é necessária uma melhor formação dos professores e uma inserção de materiais didáticos pedagógicos que facilitem o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Portanto, uma metodologia especial para a adaptação de um cabedal teórico a uma situação prática são necessárias para um bom desenvolvimento do processo educativo.

Segundo o MEC (1993) “o aluno surdo, mais que a necessidade, tem o direito a uma educação ministrada por professores especializados. Assim como não se concebe a idéia que alguém seja cuidado nos seus problemas de saúde por profissionais que não sejam médicos especializados, não se admite que o desenvolvimento das potencialidades do aluno surdo seja ministrado por educadores que não tenham o preparo necessário para um processo educativo seguro e eficiente”. (MEC – Educação Especial no Brasil, p. 1993).

Sobre o professor habilitado Mazzotta (1993, p. 64) cita que:

Somente o professor habilitado deve trabalhar com as crianças surdas. É ele que se torna o responsável pelo desenvolvimento de uma competência profissional capaz de identificar as necessidades educacionais especiais, definir e programar as respostas educativas a essas necessidades e desenvolver as estratégias coletivas para as práticas pedagógicas.

As trajetórias individuais, os diferentes estilos de vida, de raça, as dificuldades étnicas e sociais constituem um coletivo heterogêneo e essa diversidade produz efeitos nas relações de trabalho e na elaboração de um trabalho produtivo.

Em suma, trata-se de uma nova formação que:

Busca aprimorar o que o professor já aprendeu em sua formação inicial, ora fazendo-o tomar consciência de suas limitações, de seus talentos e competências, ora suplementando esse saber pedagógico com outros, mas específicos, como sistema Braille, as técnicas de comunicação e de mobilidade alternativa/aumentativa, ora aperfeiçoando a sua maneira de ensinar os conteúdos curriculares, ora levando-o a refletir sobre as áreas do conhecimento, as tendências da sociedade contemporânea, ora fazendo-o provar que tudo isso, ao aprender a trabalhar com as tecnologias da educação; com o bilingüismo nas salas de aula para ouvintes e surdos (MONTANO, 2001, p. 102).

Espera-se que esses profissionais, além de professores surdos, também atuem em suas escolas como interprete de libras, intermediando a comunicação entre seus alunos surdos, a comunidade escolar e a sociedade.

3. METODOLOGIA

3.1. A PESQUISA QUALITATIVA

Para a elaboração desse trabalho utilizou-se a pesquisa qualitativa do tipo levantamento, que segundo Neves (1996) envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer e onde são esperados resultados satisfatórios baseados em um planejamento cuidadoso e de reflexões conceituais sólidas.

Sobre a pesquisa qualitativa, esse autor (*ibidem*, p. 56) afirma que:

A pesquisa qualitativa surgiu inicialmente no seio da Antropologia e da Sociologia. Nos últimos 30 anos ganhou espaço em áreas como a Psicologia, a Educação, e a Administração de Empresas. Já a pesquisa quantitativa que vem de uma abordagem empírico-analítico-quantitativo, procura seguir com rigor um plano previamente estabelecido.

Ainda de acordo com suas concepções (*ibidem*, p. 57), “a pesquisa qualitativa não busca enumerar ou medir eventos, seu foco de interesse é amplo e dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto estudada”.

Para Maanen (1979, p. 520) a pesquisa qualitativa:

Assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação.

Três diferentes possibilidades oferecidas pela pesquisa qualitativa, são apontadas por Godoy (1995, p. 21) tais como: “a pesquisa documental que se dirige à busca exploratória; o estudo de caso que designa uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos e a etnografia que é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”.

Ainda dentro desta concepção, Godoy (*ibidem*, p. 62) caracteriza a pesquisa qualitativa da seguinte forma:

O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
 O caráter descritivo;
 O significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida como preocupação do investigador;
 Enfoque indutivo.

3.2. TIPO DE PESQUISA A SER UTILIZADA

O tipo de pesquisa utilizado foi o Estudo de Caso. A necessidade de se utilizar a estratégia de pesquisa Estudo de Caso deve nascer do desejo de entender um fenômeno social particular (Gil, 2002).

O Estudo de Caso na visão de GIL (*ibidem*, p. 54) é “uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”.

Ainda de acordo com as considerações de Gil (*ibidem*, p. 137), o estudo de caso pode ser definido a partir de um conjunto de etapas importantes que devem ser seguidas, tais como:

- Formulação do problema, que constitui a etapa inicial da pesquisa. Decorre de um longo processo de reflexão e de imersão de fontes bibliográficas adequadas.
- Definição da unidade-caso refere-se a um indivíduo num contexto definido. Não constitui tarefa simples. É difícil traçar os limites de um objeto. A totalidade de um objeto, seja ele físico, biológico ou social, é uma construção intelectual. Não existem limites concretos na definição de qualquer processo ou objeto.
- Determinação do número de casos pode ser constituída tanto de um único quanto de múltiplos casos. A determinação do número de casos não pode ser feita *a priori*, a não ser quando o caso é extrínseco. Embora não se possa falar em um número ideal de casos, costuma-se utilizar de quatro a dez casos.
- Elaboração do protocolo constitui no documento que não apenas contém o instrumento de coleta de dados, mas também define a conduta a ser adotada para sua aplicação. O protocolo constitui, pois, uma das melhores formas de aumentar a confiabilidade do estudo de caso, e a elaboração torna-se mais importante nas pesquisas que envolvem múltiplos casos.

3.3. PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram dessa pesquisa duas professoras da escola de ensino inclusivo da rede pública de Ensino da Secretaria de Educação de Distrito Federal Plano Piloto – DF. E, além dessas, foi também entrevistada uma Fonoaudióloga de Brasília - DF.

3.4. ESPECIFICAÇÃO DAS FASES DA PESQUISA

Normalmente, a pesquisa qualitativa é realizada em seis fases distintas, iniciando-se com a escolha do tema, da elaboração do projeto de pesquisa, e concluindo com as considerações finais da Monografia. Assim essas fases foram distintas em:

A primeira fase constituiu na escolha do tema e na pesquisa bibliográfica em livros e periódicos. Foi possível, nesse sentido, iniciar um posicionamento em relação aos princípios teóricos pertinentes, com a definição do seguinte tema deste trabalho que é a “Capacitação de Professores para Trabalhar com Crianças Portadoras de Surdez Profunda” no período de agosto a setembro de 2004.

A segunda fase constituiu na elaboração do projeto de pesquisa, no período de agosto a novembro de 2004.

A terceira fase constituiu na construção do referencial teórico da monografia, no período de outubro de 2004 até abril de 2005.

A quarta fase constituiu na elaboração e aplicação dos instrumentos de coleta de dados, em abril de 2005.

A quinta fase constituiu na organização, análise e discussão dos dados, em maio de 2005.

A sexta e última fase constituiu na construção final da monografia com suas considerações teórico - práticas, no período de maio a junho de 2005.

3.5. INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi uma entrevista e a aplicação de um questionário (APÊNDICES A e B).

Para Gil (1994, p. 113) a definição de uma entrevista “é a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”.

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas no âmbito das ciências sociais. Por sua flexibilidade é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos e pode-se afirmar que parte importante do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas foi obtida graças à sua aplicação.

Em toda entrevista as perguntas são feitas oralmente, que a um indivíduo em particular, quer a um grupo e as respostas são registradas geralmente pelo entrevistador. Para Gil (*ibidem*, p. 121) o registro das respostas da entrevista devem ser previamente definidos pelo entrevistador, em um plano para o registro correto de todas as respostas tais como:

- Dispor o formulário sobre a mesa ou superfície lisa;
- Situar na mesma linha visual o formulário e o entrevistado, para poder observar a um e ao outro sem grandes movimentos, centrando a atenção no informante;
- Começar a anotar somente depois que o entrevistado começar a responder;
- Usar ponto de exclamação (!) quando o tom da resposta assim o pede;
- Anotar alguns aspectos e atitudes do entrevistado que possuam alguma significação útil;
- Utilizar as mesmas palavras do entrevistado e evitar resumir ou parafrasear as respostas;
- Incluir tudo o que se referir ao objetivo da pergunta e anotar em síntese as digressões, mesmo que estas não se refiram diretamente ao assunto.

Para Gil (*ibidem*, p.122), tanto por razões de ordem ética quanto técnica, a entrevista deve encerrar-se num clima de cordialidade. Como, de modo geral, nas entrevistas de pesquisa o entrevistado fornece as informações sem receber qualquer tipo de vantagem, convém que seja tratado de maneira respeitosa pelo entrevistador, sobretudo no encerramento da entrevista, quando sua missão já está cumprida.

O questionário, outro instrumento utilizado nessa pesquisa, é um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemáticas e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema de uma pesquisa. Para a elaboração de um questionário geralmente são necessárias perguntas simples e objetivas.

Gil (*idem, ibidem*, p. 124), conceitua o questionário da seguinte forma:

Questionário pode ser definido como técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Ainda sobre esse assunto, o autor afirma que algumas vezes os questionários são também chamados de *enquêtes*. Contudo, o termo *enquêtes* refere-se com maior propriedade à reunião de testemunhos sobre determinado assunto.

Quanto à escolha das perguntas Gil (*idem, ibidem* p. 128 e 129) enunciou algumas regras:

- Devem ser incluídas apenas perguntas relacionadas ao problema pesquisado;
- Não devem ser incluídas perguntas cujas respostas podem ser obtidas de forma mais precisa por outros procedimentos;
- Devem-se levar em conta as implicações da pergunta com os procedimentos de tabulação e análise dos dados;
- Devem ser incluídas apenas as perguntas que possam ser respondidas sem maiores dificuldades;
- Devem ser evitadas perguntas que penetrem na intimidade das pessoas.

Para definir o número adequado de perguntas é preciso levar em conta o possível interesse dos respondentes pelo tema pesquisado. Entretanto, alguns autores estabelecem como regra geral que o número de perguntas de um questionário não ultrapasse de trinta.

Tais considerações são relevantes para se ganhar a colaboração dos respondentes. Quanto melhor e mais adequada for a apresentação, maior a probabilidade de se elevar o índice de respostas.

3.6. CATEGORIAS, ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.6.1 Especificação das categorias escolhidas

Para a organização, análise e discussão dos dados foram escolhidas as seguintes categorias:

Questionário aplicado com professoras:

- Preparação do professor para o trabalho com a criança deficiente auditiva;
- Os processos pedagógicos e as características da criança deficiente auditiva;
- Apropriação dos materiais para a educação do surdo;
- Formação do professor e as necessidades dos alunos surdos;
- Valorização do professor na educação do surdo;
- Oferecimento de atividades extras para o aperfeiçoamento dos professores;
- Sugestões para profissionais que trabalham com deficientes auditivos.

Entrevista realizada com uma fonoaudióloga:

- Educação do surdo e a busca de um ideal de modelo ouvinte;
- A educação do surdo junto com a educação de outros deficientes;
- Atendimentos diversificados para a educação do surdo;
- Integração dos surdos em escolas regulares;
- A oralização e o deficiente auditivo;
- Língua de sinais – Libras como primeiro fator na educação do surdo;
- Professor-ouvinte sem dominação da Libras trabalhando com crianças surdas;
- Inclusão da Libras e de crianças surdas em escolas.

3.6.2. Organização, análise e discussão dos dados

Os dados dos questionários e da entrevista foram organizados, analisados e discutidos conforme descrição a seguir.

3.6.2.1. Questionário

- Preparação do professor para o trabalho com a criança deficiente auditiva

“Na grande maioria, não” (Professora 1).

“A grande maioria, não” (Professora 2).

Ambas responderam que a grande maioria dos profissionais de educação não estão preparados para trabalhar com crianças deficientes auditivas.

Sobre o professor habilitado, Mazzotta (1993, p. 64) cita que:

Somente o professor habilitado deve trabalhar com as crianças surdas. É ele que se torna o responsável pelo desenvolvimento de uma competência profissional capaz de identificar as necessidades educacionais especiais, definir e programar as respostas educativas a essas necessidades e desenvolver as estratégias coletivas para as práticas pedagógicas.

- Os processos pedagógicos e as características da criança deficiente auditiva

“Tudo depende da capacitação do profissional que está atendendo esta criança” (Professora 1).

“Nas escolas que tem como clientela as crianças surdas” (Professora 2).

As duas professoras afirmam que os processos pedagógicos estão fundamentados no conhecimento das características de aprendizagem das crianças.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994):

A escola que deve acomodar todas as crianças independentemente de suas condições intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas entre outras [...] deve promover uma educação de alta qualidade a todos os educandos, modificando atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras e desenvolvendo uma sociedade inclusiva. Deve ser adaptada às necessidades dos alunos, respeitando-se o ritmo e os processos de aprendizagem.

- Apropriação dos materiais para a educação do surdo

“Ainda existe muita precariedade nesta questão de materiais e equipamentos, mas ocorre uma adaptação por parte do profissional para suprir a carência de alguns recursos, e promover uma educação de qualidade” (Professora 1).

“Para algumas atividades que são propostas, em outras atividades ainda faltam muitos recursos para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa” (Professora 2).

Ambas estão de acordo quanto à precariedade dos recursos materiais e afirmam que é um fator negativo para se realizar uma educação de qualidade.

Diante das dificuldades encontradas na educação do surdo, o Serviço de Educação Especial (1972) ressalta que:

Há um baixo nível de escolaridade da maioria dos alunos surdos, decorrentes da inadequada formação inicial dos professores. Para a melhoria da qualidade de ensino dessas crianças é necessária uma melhor formação dos professores e uma inserção de materiais didáticos pedagógicos que facilitem o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

- Formação do professor e as necessidades dos alunos surdos

“Em parte, sim. Mas, deveria haver uma capacitação específica a este tipo de modalidade de atendimento” (Professora 1).

“Não. Na minha opinião, a formação dos professores deveria ser mais apropriada ao trabalho a ser desenvolvido em sala de aula” (Professora 2).

As duas professoras afirmam a necessidade de uma formação mais apropriada para o profissional que atua na educação especial, embora uma delas acredite que seja em parte, ou seja, que de alguma forma esse professor atende as necessidades dos alunos.

Quanto a esse aspecto, a Secretaria de Educação e o Ministério da Educação e do Desporto (1993) cita que:

O aluno surdo, mais que a necessidade, tem o direito a uma educação ministrada por professores especializados. Assim como não se concebe a idéia que alguém seja cuidado nos seus problemas de saúde por profissionais que não sejam médicos especializados, não se admite que o desenvolvimento das potencialidades do aluno surdo seja ministrado por educadores que não tenham o preparo necessário para um processo educativo seguro e eficiente.

- Valorização do professor na educação do surdo

“Maior valorização do profissional em todos os sentidos. Desde o oferecimento de cursos de capacitação até a promoção de recursos materiais nas escolas. Que o governo invista e valorize este profissional” (Professora 1).

“Oferecimento de mais cursos, ter à mão mais recursos materiais” (Professora 2).

Ambas afirmam que promover cursos e fornecer materiais facilita o trabalho e valoriza o profissional que trabalha na educação especial.

Para o avanço em uma nova direção na valorização do professor, Montoan (2001, p. 52) acredita que:

A maioria das ações de aprimoramento das instituições de ensino devem promover eventos de pequeno, médio e grande porte, como workshops, seminários, entrevistas com especialistas, fóruns e outras atividades. Seja atendendo individualmente, com pequenos ou grandes grupos de professores,

pais, comunidade [...] os cursos e demais atividades de formação, habitualmente oferecidos aos professores deve obter o retorno que o investimento propõe. É importante insistir na criação desses recursos, porque a existência desses serviços redireciona o trabalho no ensino, ou seja, o apoio ao professor.

- Oferecimento de atividades extras para o aperfeiçoamento dos professores

“Quando oferece, há vagas limitadas e, por isso, não contempla todos os profissionais interessados. Muitos profissionais acabam buscando este aperfeiçoamento em instituições privadas. É necessário que haja um maior investimento nesta questão” (Professor 1).

“Sim” (Professora 2).

Nessa categoria, ocorreu uma divergência. Uma das professoras afirma o oferecimento de cursos e palestras mesmo não expressando nenhuma opinião. Ao contrário da outra professora que diz não ser sempre o oferecimento desses cursos, afirmando a dificuldade de realizá-los.

Com relação a esse aspecto a Feneis (2001, p. 8) ressalta que “o MEC em parceria com a Feneis e as Apadas, estão colocando a disposição das secretarias de educação, cursos de Libras em contexto a fim de capacitar professores da rede regular de ensino e tornar surdos instrutores para atender as necessidades educacionais do aluno surdo”.

- Sugestões para profissionais que trabalham com deficientes auditivos

“A busca de uma capacitação e atualização constante diante da diversidade educacional encontrada nas escolas” (Professora 1).

“Que se aperfeiçoem mais, busquem se atualizar a cada dia mais na área de atuação” (Professora 2).

As duas professoras afirmam que é necessária uma busca constante no aperfeiçoamento e na atualização dos profissionais que trabalham na educação especial.

Trata-se de uma nova formação, onde o professor segundo Montoan (2001, p. 102):

Busca aprimorar o que já aprendeu em sua formação inicial, ora fazendo-o tomar consciência de suas limitações, de seus talentos e competências, ora suplementando esse saber pedagógico com outros, mas específicos, como sistema Braille, as técnicas de comunicação e de mobilidade alternativa/aumentativa, ora aperfeiçoando a sua maneira de ensinar os conteúdos curriculares, ora levando-o a refletir sobre as áreas do conhecimento, as tendências da sociedade contemporânea, ora fazendo-o provar que tudo isso, ao aprender a trabalhar com as tecnologias da educação; com o bilingüismo nas salas de aula para ouvintes e surdos.

3.6.2.2. Entrevista

- Educação do surdo e a busca de um ideal de modelo ouvinte

“Acho que, tanto a família quanto os profissionais, partem do princípio de que essas crianças têm que ser como a grande maioria é. E esquecem primeiro que eles são diferentes na maneira de entender e perceber o mundo. Que eles não têm um sentido, que é essencial para tudo, desde bebezinhos. No caso de nascer com a deficiência, com a surdez. E mesmo adquirindo precocemente eles vão ter muita dificuldade de acompanhar tudo que se fala. A maioria é muito desenvolvida através da visão. Essa visão é que dá a eles a maioria das informações e às vezes errada. E junto com isso vem a carga da emoção. Então, eles sentem essa questão de querer e são trabalhados para se tornarem ouvintes. O que acho que deveria ficar claro é que, os recursos como o implante coclear ¹, os aparelhos auditivos, no caso como eles têm os custos tanto de manter quanto pessoais, em termos de terem as capacidades pessoais que possam ser beneficiadas com o uso, com certeza tem que ser estimulado. Mas não perder de vista o respeito à individualidade dessas pessoas enquanto portadoras de uma dificuldade. Eu acho que fica muito claro, para eles principalmente quando crescem, quando questionam coisas como: ‘você que são normais’. Então eu pergunto pra eles: ‘por que eu sou normal e você não? Falta alguma coisa? Falta um braço? Falta um pé? A diferença é que você não escuta. Mas isso não te torna anormal. Porque você tem uma capacidade intelectual’. Claro que caso não tenha associado outros comprometimentos.

¹ *Implante coclear - São aparelhos biomédicos de alta tecnologia designados para prover som para adultos e crianças que possuem uma deficiência auditiva neurosensorial muito profunda bilateral e que são incapazes de compreender a linguagem falada através da prótese auditiva.*

Porque o surdo, mesmo com um ligeiro comprometimento neurológico que possa ser passível de tratamento com medicação, ele tem condições de ser totalmente reabilitado, mas não torná-lo igual ao ouvinte. Porque ele não é ouvinte. Tem uma frase do meu irmão, Antônio Carlos, que diz o seguinte: o surdo escuta com os olhos e fala com as mãos”.

A fonoaudióloga destaca a necessidade de não se criar nenhuma regra na educação dos portadores de deficiência auditiva, pois cada um possui características diferenciadas tanto nas potencialidades quanto nas deficiências específicas. Ao tornar o surdo consciente da sua deficiência, deve-se fazer com que ele descubra que ser surdo não significa ser anormal, apenas diferente da maioria que é ouvinte. O sentido que prevalece nos surdos é, por natureza, o campo visual.

Quanto a esse aspecto, Herrero (2000, p. 11) acredita que:

O princípio de normalização significa a aceitação do deficiente com suas dificuldades e o reconhecimento do seu direito a uma vida normal em todos os sentidos. Em educação, entende-se que a criança com necessidades especiais deve ter as mesmas experiências da escola normal, em um ambiente o menos restritivo possível. Não se pretende fazer do deficiente uma criança normal, mas normalizar a sua vida: que vá a mesma escola, que compartilhe com todas as crianças as mesmas aulas, o refeitório, os jogos, os mesmos programas educativos e, em geral, que tenha a mesma participação nas atividades escolares.

- A educação do surdo junto com a educação de outros deficientes

“Eu acho que as questões têm que ser tratadas em separado. Mas não acho que seja uma subárea. Creio que seja mesmo uma área específica. O grande atraso na questão do surdo foi justamente ser sempre vinculado à questão da deficiência mental. Achar que o surdo tem uma limitação de compreensão. Que ele não consegue abstrair. Que eles são nervosos, não tem memória. Entre vários mitos que se criam em torno do tema. O que percebemos é que, essa dificuldade pode em alguns casos até existir, mas que pode ser revertida dentro da possibilidade individual. Existem algumas características do surdo, mas outras ficaram muito recorrentes, eles não nasceram assim. Nós que os tornamos assim. Afinal, quando a criança nasce com alguma dificuldade e o trabalho feito em cada caso é que vai potencializar essa dificuldade, ou não. Se a família, desde o início da convivência

com a criança surda, acreditar que antes de ser simplesmente um surdo ele é um ser e tratá-lo de uma forma natural, sempre atendendo as suas necessidades, assim como fazemos com um bebê que não possui a comunicação verbal, mas estabelece através do choro para determinadas situações uma forma de diálogo. Por que não potencializá-la no decorrer do crescer dessas crianças? Por que ela tem que ter, aos dois anos de idade, seiscentas palavras como uma criança ouvinte? Não existem regras, normas. Porque até os filhos, quando ouvintes, são educados de forma diferente. Cada um tem a sua sensibilidade, o seu potencial. Tem a criança que é mais atenta enquanto outra é mais sensível, isso dentro de uma mesma família. Eu dou o exemplo da minha família, porque eu tenho dois irmãos surdos. A minha irmã, por uma dificuldade orgânica, ela tem uma lesão na área das palavras onde se estabelece toda a codificação da linguagem e desde pequena foi detectado isso por um neurologista. Ela tinha uma lentidão na comunicação, além da surdez profunda. Então qual foi o potencial percebido nela? As habilidades manuais. Bordar, pintar. A parte intelectual dela sempre foi mais difícil e o meu irmão sempre apresentou uma maior competência, desde pequeno. No temperamento também, ele mais dócil e ela mais agitada com um espírito determinado de impor. E isso tudo foi dificultando no caso dela. Portanto creio que tenha que ser um trabalho a parte e com muita informação não só teórica como também ouvir experiências pessoais dos surdos, da família, porque que conseguiu certo objetivo?

Por que algumas crianças nunca freqüentaram fonoaudiólogas e conseguem falar? Porque em casa teve uma receptividade. A mãe buscou de uma forma natural e com a competência materna um resultado obtido. A família é fundamental, ela vai direcionar a posição dessa criança no mundo. E como cada família tem um jeito de ver o mundo é essa a maneira com a qual a criança também vai passar a viver. E se a mãe não aceita essa criança como ela é não vai ter como mostrar um mundo bom. E toda e qualquer dificuldade que possa aparecer à mãe vai logo falar que é devido à deficiência auditiva da criança. E isso não é verdade”.

Como já citado anteriormente, a consideração da individualidade do surdo é fundamental. Mas sem uma integração com o meio social no qual o surdo vive não existe a perspectiva de preparação plena para a vida. E como o lar é o berço de qualquer convívio, sem a participação efetiva da família como gerador motivacional, os outros meios

complementares como a escola e a assistência dos profissionais ligados à área da surdez tornam-se quase nulas.

Neste sentido, Mazzotta (1982, p. 18) afirma que:

São as necessidades educacionais individuais, globalmente consideradas, confrontadas com os serviços educacionais existentes na comunidade, que devem subsidiar a definição da via ou dos recursos a serem utilizados para a educação de qualquer pessoa, já que não é a definição de deficiente que por si define diretamente a convivência e necessidade de atendimento mediante educação especial.

- Atendimentos diversificados para a educação do surdo

“Imprescindíveis..., acho um termo muito forte. Creio que sejam fundamentais num primeiro momento se feito de uma forma bastante ponderada. Achar que só porque está com o melhor aparelho, técnica ou metodologia que no momento se apresenta como sendo a salvação com isso apenas não resolve. É um componente forte, mas se não tiver um equilíbrio dentro da família de aceitar essa criança como ela é e de buscar ver primeiro as necessidades dela não resolve. Isso porque o aparelho não é como um par de óculos por que basta usar e pronto. Existe todo um processo que só vai ter validade se existir um compromisso forte com um tripé que é a parceria da família, do fonoaudiólogo e a escola. Se uma família delega a outros a sua função exclusiva, ou se um bom fonoaudiólogo não encontra na escola as condições necessárias para a criança desenvolver o seu potencial o trabalho não atinge êxito. Essa parceria é fundamental. O uso do aparelho auditivo é importante, mas só ele não resolve”.

Nesse item, a fonoaudióloga reconhece a importância dos aparelhos para amplificação sonora ressaltando que não são fundamentais. É sabido que para o surdo o que se identifica como som pode ser apenas um desagradável barulho. Portanto, o direcionamento de um trabalho dentro de um tripé “família, profissional e escola” diferencia o resultado de um trabalho feito com um objetivo compartilhado, de um outro feito isoladamente sem essa parceria.

Há um conjunto de prescrições que orientam e informam os professores de surdos sobre quem são esses sujeitos, como adquiriram sua “doença” e como devem agir diante disso no contexto de sala de aula. Como instrumento informativo para os professores, o MEC e a SEESP têm como objetivo geral:

Capacitar o professor para a melhoria de sua atuação, como profissional da educação e como cidadão, por meio da aquisição de informações e noções de anatomia, fisiologia e patologia do aparelho auditivo, bem como em relação à prevenção, ao diagnóstico, às causas e consequências da surdez (MEC, 2005).

- Integração dos surdos em escolas regulares

“Uma escola específica para os surdos soa como segregar. Mas tem crianças que, por um período, vai ter que ter um trabalho mais direcionado. Sou favorável que, dentro de uma escola regular, tenha uma classe iniciante para as crianças que tenham outros comprometimentos e não só a surdez, e que necessariamente vão ter mais um tempo maior de alfabetização. Ficar durante um tempo numa escola que tenha estrutura para atender as necessidades especiais dessa criança, sendo essa escola uma escola regular com preparo para crianças especiais também. Isso já seria a inclusão num primeiro momento. Sendo que a primeira inclusão de fato tem que ser na família. Se ela não está incluída num núcleo familiar ela vai ter muita dificuldade de ser incluída na escola, na sociedade e num mundo maior. Se dentro do mundo pessoal da criança ela não se fazer entender como vou querer que ela seja respeitada na sua individualidade no mundo? O que não significa que a família não deva impor limites na educação dessa criança. Como toda criança ela tem que saber o que é certo e errado e aprender com os limites dentro da educação familiar. Mas para aprender ela tem que entender e participar ativamente do mundo que a cerca. E dentro do lar é fundamental que essas condições existam”.

A fonoaudióloga define a educação em escolas específicas para os surdos como um sistema que só é válido como uma necessidade inicial e dependendo do caso. Uma vez possuidora de uma mínima condição para ser incluída no sistema regular de ensino isso deve ser feito. E voltando a citar a importância do complemento familiar, ela fala que é na escola que a criança será socializada visando a inclusão.

Neste sentido, Wrigley (1996, p.52) acredita que deve-se defender “a idéia de que colocar os ‘deficientes’ junto com as pessoas ‘normais’ é um sinal de avanço impulsionado pela solidariedade. O foco é colocado nas concessões e ajustes que as escolas e instituições devem fazer para ‘recebê-los’. A idéia é manter ‘todos’ juntos para assimilar a diversidade”.

- A oralização e o deficiente auditivo

“Não acredito na oralização como essencial. Ela é muito importante, sem duvida, mas existem outras possibilidades de comunicação. Hoje está ficando mais perceptível que, como no Brasil existe a LIBRAS e nos Estados Unidos da América é a Língua Americana de Sinais, em cada país existe a sua própria língua de sinais; é fundamental que os surdos aprendam à língua escrita do seu país de origem. Mesmo que eles não falem o português eles têm que aprender a ler e escrever. Aliando isso a língua de sinais, temos o bilingüismo, que é o caminho mais equilibrado e sensato”.

De acordo com a fonoaudióloga, a língua mãe do surdo é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Aprender e dominar essa língua é fundamental. Só depois disso, a alfabetização pode ter início. Inclusive podendo tornar o surdo bilíngüe, ou seja, dominando a LIBRAS e vocalizando, ele atingiria essa condição.

A doutora em lingüística, Maria Cristina Pereira, assessora da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC, 2005), assim como a fonoaudióloga entrevistada não concordam com a priorização do oralismo:

O grande problema para aprender a linguagem oral é justamente porque ela enfatiza o órgão lesado. Para o surdo, uma língua visual é muito mais acessível, e quando ele tem contato com a Língua de Sinais percebe que esta lhe dá um alcance muito maior para entender o mundo.

- Língua de sinais – Libras como primeiro fator na educação do surdo

“A oralização continua sendo importante, mas o surdo não pode ficar sendo obrigado a oralizar. Aqui em Brasília temos o exemplo do professor de matemática,

Manuel, ele não fala nada, mas é professor. Ele só se expressa através da LIBRAS. Ele é casado, tem dois filhos surdos e ele quis que eles fossem implantados. Como ele sofreu muito decidiu que os filhos tivessem o implante coclear. O que é um direito dele como pai e surdo. Agora, é claro que os filhos vão saber LIBRAS, porque faz parte da experiência de vida dele. A oralização não é a única alternativa, embora seja um caminho não é o único. É muito mais fácil convencer uma mãe a fazer o implante no seu filho que ensinar e aprender com a criança a LIBRAS. Aprender LIBRAS é como aprender uma língua estrangeira qualquer, só que é acompanhada de um rico gestual. O conceito que existe é o da criança que começa a usar gestos e a linguagem da LIBRAS e se torna incapaz de oralizar. Isso não é verdade! Pelo contrário, a LIBRAS é a língua natural dos surdos. Portanto, complementar com a linguagem oral é válido, desde que não se abra mão de iniciar essa criança na forma de expressão que ela naturalmente possui, que é o gestual. E a ordenação desse gestual através de um padrão se torna uma linguagem. Nessa ótica, que hoje é reconhecida como a correta, a LIBRAS deve sim, ser a língua primeira de uma criança surda”.

Sobre a prioridade da LIBRAS no processo de aprendizagem do surdo, a fonoaudióloga entrevistada cita o longo caminho necessário para atingir o objetivo esperado. Como é baseada no gestual, a LIBRAS necessita de muito tempo para ser assimilada como uma forma de expressão prática e útil.

Para Sá (2002, p.67), com relação a este aspecto:

Quando se defende a língua de sinais como 1ª língua, não se está afirmando que o desenvolvimento cognitivo depende exclusivamente do domínio de uma língua, mas se está crendo que dominar uma língua garante melhores recursos para as cadeias neuronais envolvidas no desenvolvimento dos processos cognitivos.

- Professor-ouvinte sem dominação da Libras trabalhando com crianças surdas

“Possível é. Agora, só amor e dedicação não bastam. Embora o afeto seja fundamental nessa relação, ela sozinha não resolve. Seria como esperar um milagre. Mesmo existindo esse amor e essa dedicação, no caso de dois mundos diferentes como é o

do ouvinte e o do surdo, deixa de existir a afinidade maior que é a interação. E sem a interação pessoa a pessoa, sem esse elo afetivo, o surdo pensa ‘se eu não entendo essa língua que ele fala como vou me sentir interagido com esse professor?’. Então essa condição vai sim interferir nessa relação. E todo aprendizado parte de uma relação, seja essa afetividade qual for. Se o professor obriga a criança surda a fazer parte do mundo dos ouvintes, e com isso desrespeita a individualidade do surdo, como esperar uma interação satisfatória? Possível é, mas o resultado do trabalho educacional dirigido dessa maneira vai comprometer totalmente a aprendizagem. E isso vai frustrar a ambos. O professor não vai conseguir transmitir a carga de conhecimentos que possui e a criança não terá como absorver as informações transmitidas”.

Sobre a necessidade de surdos aprenderem com professores ouvintes, a fonoaudióloga aceita as exceções diante das necessidades que possam surgir como alternativa. Mas diante das particularidades do surdo, entre elas a escrita diferenciada, é fundamental que o sistema educacional possa integrar essa criança respeitando a individualidade que o torna diferente dos demais. Só assim, com condições humanas e materiais à disposição, o surdo pode se sentir aceito e confiante para ingressar no meio em que vive.

De acordo com a FENEIS (2005) em relação a esse aspecto:

Não basta saber uma língua para poder ensiná-la ou interpretá-la, precisa-se da formação acadêmica para se exercer tais atividades [...] queremos a formação acadêmica do professor e do intérprete de LIBRAS, mas enquanto isso não acontece, estamos nesse processo de formação do Instrutor Surdo e do Intérprete Ouvinte.

Lacerda (1996, p. 78) aborda essa questão considerando que “para alguns, é necessária a participação de professores surdos, o que nem sempre é possível conseguir. Quando se recorre a professores ouvintes, nem sempre sua competência em língua de sinais é suficiente, comprometendo significativamente o processo de aprendizagem”.

- Inclusão da Libras e de crianças surdas em escolas

“A inclusão das crianças surdas é, por um lado, um grande avanço, mas está sendo implantada em um ritmo muito lento. O que deve existir na verdade é, mais que o discurso de defesa social desse tema, o respeito e a aplicação das inúmeras leis que existem e são desconhecidas ou ignoradas. Por lei o portador de surdez já tem o direito a ter um intérprete em sala de aula, a ser usuário de LIBRAS, a ser respeitado na sua maneira de escrever e ter uma correção de prova diferenciada, pois o português dele é diferente; são apenas alguns exemplos de leis ignoradas pela sociedade e pelo sistema de ensino atual. O domínio da nossa língua portuguesa, principalmente para os surdos que estão sendo iniciados na alfabetização agora, tem que ser correto. Os adultos, em sua grande parte não devem ser cobrados dessa maneira porque já fizeram todo um processo que resultou numa má aprendizagem. Mas para as crianças de hoje, trabalhar a formação em LIBRAS como primeira língua, o português como segunda língua e trabalhar para que ela tenha competência de ler e escrever bem. Esse vai ser o contra ponto dela numa sociedade ouvinte. ‘Eu não falo, mas eu sei ler e escrever muito bem. Então eu vou ter alguém que possa ler o meu documento e compreender. Então vou ter a minha participação ativa nessa sociedade’. Então a escola, seja pública ou privada, tem que ter a compreensão que se é preciso ter rampas de acesso e banheiros especiais para os deficientes físicos, também é preciso que tenha intérpretes e que seja ensinado a todos os alunos ouvintes ou não, a LIBRAS. No caso do cego, por exemplo, a lei garante o acesso ao conteúdo em BRAILE ou então, sendo parcialmente cego, ter a sua prova ampliada. Mas quantas escolas hoje dispõem de estrutura para preparar uma prova em BRAILE? A inclusão só existe com a interação. Não é necessário que você seja surdo ou cego para aprender LIBRAS ou BRAILE. Cabe ao lado do ouvinte que enxerga e não possui nenhuma necessidade especial, dar o pontapé inicial nessa que, um dia haverá de existir, mas é preciso que seja logo, verdadeira inclusão social. O discurso é bonito, necessário e politicamente correto. Mas sem ação, as leis e suas possíveis conquistas se tornam palavras mortas escritas num pedaço de papel”.

Por fim, a fonoaudióloga lembra que as leis que garantem os avanços necessários para um melhor preparo da sociedade e aceitação dos portadores de necessidades especiais já existem. São muitas e suficientes para uma vida com melhoria qualitativa por parte da criança surda, cega, ou possuidora de outro tipo de limitação. Mas nas condições de leis não aplicadas e respeitadas no cotidiano, portanto, tornam-se nulas. Aplicar e respeitar as

conquistas até então obtidas é o primeiro passo rumo a uma verdadeira e plena inclusão social.

Ainda de acordo com Lacerda (*ibidem*, p. 74):

Na década de 1960, começaram a surgir estudos sobre as línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas. Apesar da proibição dos oralistas no uso de gestos e sinais, raramente se encontrava uma escola ou instituição para surdos que não tivesse desenvolvido, às margens do sistema, um modo próprio de comunicação através dos sinais.

4. CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES FINAIS

Com base no que se leu, ouviu-se e analisou-se, percebeu-se que a formação dos professores na educação de surdos é de fundamental importância, embora esta caminhe ainda em passos lentos. As metas traçadas a priori, mostraram principalmente as dificuldades para encontrar material bibliográfico que trata especificamente da formação do professor de crianças surdas.

Os objetivos traçados nesta pesquisa contemplaram ao mesmo tempo a busca de referencial teórico e a prática docente de profissionais que atuam com essa clientela. Ao analisar se os professores estão conhecendo as características da criança, percebeu-se que os profissionais não se acham efetivamente qualificados para atender às necessidades, já que muitos deles, nem se quer dominam a linguagem de sinais, instrumento fundamental no processo de aprendizagem do surdo.

Em relação ao processo pedagógico, observou-se que o mesmo está intrinsecamente ligado à formação acadêmica ou continuada docente. Essa referência é unânime. Há insegurança nos profissionais, pois a ferramenta principal para a comunicação (LIBRAS), ainda é básica, e está desacompanhada de materiais didáticos específicos no processo ensino - aprendizagem. As salas de aulas e equipamentos não atendem à necessidade real da criança surda. Dessa forma, o fazer pedagógico conta principalmente com a criatividade do professor na busca incansável ao sucesso do aluno.

Quanto à formação dos professores para o ensino especial detectou-se a necessidade de uma maior adequação nesta modalidade de ensino, visto que os cursos de capacitação na área de LIBRAS estão em processo de formação. As instituições norteadoras para esse processo, pesquisam formas eficazes para emancipação do surdo. Sendo assim, a pretensão de incluir alunos surdos na rede regular de ensino deve passar primeiramente pela inclusão de todos os profissionais envolvidos no ambiente escolar e não apenas um ou outro professor sorteado a participar de tal formação.

Observou-se que os subsídios oferecidos aos professores são principalmente com base no empirismo, pois como foi dito inicialmente poucos são os dados científicos disponíveis.

No decorrer da trajetória percebeu-se que, o atendimento fonoaudiológico e os aparelhos de amplificação sonora, não são imprescindíveis para a educação do surdo, contrariando o que se pensava quando se traçou os objetivos iniciais dessa pesquisa, ao

compreender que a pessoa surda necessita primariamente dominar uma linguagem que lhe é natural, ou seja, a língua de sinais.

Percebeu-se, de certa forma, apesar de todos os obstáculos e dificuldades, que todos os profissionais envolvidos com o processo de inclusão mostram-se receptivos e abertos para dar continuidade ao processo de formação continuada.

Nesse sentido, constatou-se o processo educativo como um espaço onde podem ocorrer as interações que, quando positivas, favorecem o processo ensino-aprendizagem e contribuem para a aceitação de todos os alunos com suas diferenças e suas singularidades.

Como item final, destacou-se que os cursos superiores de formação de professores deveriam oferecer informações gerais sobre os surdos e abordar aspectos e paradigmas da educação para a diversidade prevendo, as Instituições de Ensino, realizações de estudos e pesquisas, cursos de extensão, realização de estágios, e outros recursos para o aprimoramento dos profissionais de educação especial.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS. Disponível em <www.feneis.com.br> Acesso em 23 de Abril de 2005.

_____. Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação – DERDIC. Disponível em <www.derdic.pucsp.br> Acesso em 15 de Maio de 2005.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial*. Espanha, 1994.

FERNANDES, Eulália. *Problemas Lingüísticos e Cognitivos do Surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERNÁNDEZ, S. M. M. *A educação do deficiente auditivo: um espaço dialógico de produção de conhecimentos*. Rio de Janeiro, 1993.

FELIPE, Tânia A. *Libras em Contexto: Curso Básico*, Livro do Estudante Cursista. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC; SEESP, 2001.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. *Métodos e Técnicas de Pesquisa social*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GODOY, Arilda. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. In Revista de Administração de Empresas. São Paulo: 1995.

GÓES, M.C.R.de *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.

HERRERO, M. Jesús Presentación. *Educação de alunos com necessidades especiais: bases psicológicas: caderno de atividades*. São Paulo: EDUSC, 2000. Tradução: Maria Helena M. A. Oliveira e Marisa Bueno Mendes Gargantini.

LABORIT, Emmanuelle. *O Vôo da Gaivota*. Tradução: OLIVEIRA, Lelita. Colaboração: CUNY, Marie-Thérèse. São Paulo: Best Seller, 1994.

LACERDA, Cristina. B. F. de. *Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: Examinando a construção de conhecimentos*. Campinas: Unicamp, Faculdade de Educação, tese de doutoramento, 1996.

MAANEN, John, Van. *Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface*, In *Administrative Science Quarterly*. Vol, 24 no. 4, December 1979.

MADALENA, Silene Pereira. *A Criança Surda e a Construção do conceito de número*. Brasília: CORDE, 1997.

MONTOAN, Maria Teresa Eglér. *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Moderna, 2001.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: EPU, 1993.

----- Ministério da Educação MEC. Disponível em < www.mec.gov.br>. Acesso em 23 de Abril de 2005.

NEVES, José Luis. *Pesquisa Qualitativa – Características, Usos e Possibilidades*. Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, V.1, n° 3, 2° SEM. /1996.

_____ SERVIÇO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Plano de Atendimento a Educação Especial*. São Paulo: Secretaria de Negócios de educação e Serviço de Educação Especial, 1972.

_____ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Educação Especial no Brasil*, 1993.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Cultura, Poder e Educação de Surdos*. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SILVA, A. *A Surdez na Infância: Aspectos Médicos*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

TELFORD, C W & SAWREY, J M. *O indivíduo excepcional*. 5 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988. Tradução: Vera Ribeiro.

WRIGLEY, Owen. *The Politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – FACE
CURSO DE PEDAGOGIA

Entrevistadora: Daniela Fernandes Vieira Guimarães Pires

Data: 06 / 05 / 2005

Questionário sobre o tema: *“A capacitação de professores para trabalhar com crianças portadoras de surdez profunda”*

Prezada professora,

Este questionário tem como objetivo levantar dados para análise sobre a capacitação do professor que trabalha com crianças portadoras de surdez profunda. A sua participação nessa pesquisa é de suma importância e imprescindível para o sucesso dessa pesquisa. Será garantido o anonimato dos participantes. Antecipadamente agradeço a sua contribuição.

Daniela Fernandes Vieira Guimarães Pires

1. Os professores estão preparados para trabalhar com a criança deficiente auditiva?
2. Os processos pedagógicos estão fundamentados no conhecimento das características de aprendizagem dessa criança?
3. A seleção, elaboração e o uso dos materiais e equipamentos estão apropriados à educação da criança deficiente auditiva?
4. A formação dos professores no ensino especial atende às necessidades desses alunos?
5. O que pode ser feito no sentido de promover maior valorização dos profissionais de educação especial desse tipo de problema?
6. A instituição oferece algum tipo de curso, palestra, laboratório ou oficinas para que os profissionais que trabalham com essas crianças especiais possam se aperfeiçoar?

7. Que sugestões você teria para profissionais que trabalham com crianças deficientes auditivas?

APÊNDICE B

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – FACE
CURSO DE PEDAGOGIA

Pesquisadora: Daniela Fernandes Vieira Guimarães Pires

Data: 06 / 05 / 2005

Entrevista sobre o tema: *“A capacitação de professores para trabalhar com crianças portadoras de surdez profunda”*

Questões

1. Você acha que a educação do surdo deve ser no sentido de “normalizá-lo”, fazendo-o alcançar um ideal de modelo ouvinte?
2. Os surdos são portadores de uma deficiência, a surdez. Você acha que as questões dos surdos devem ser tratadas junto às questões dos outros deficientes? A educação dos surdos deve ser colocada como uma sub-área da educação especial?
3. O atendimento fonoaudiólogo e a tecnologia dos aparelhos de amplificação sonora são imprescindíveis na educação dos surdos?
4. O melhor para os surdos é serem integrados em escolas regulares? Ou uma escola específica para surdos é que pode melhor atender às necessidades de integração cultural, social, lingüística e afetiva dos surdos?
5. Existe uma opinião corrente de que a principal ênfase pedagógica para com os surdos é a oralização, pois ele precisa aprender a falar. Qual a sua opinião sobre essa frase?
6. No trabalho educacional com surdos, o uso da língua de sinais – Libras é o primeiro fator a ser considerado?
7. É possível um ouvinte trabalhar como professor de surdos, mesmo sem dominar a língua de sinais? Você acredita que com amor e dedicação esse professor tem possibilidades de desenvolver um bom trabalho na educação de crianças surdas?

8. Qual sua opinião sobre a inclusão de crianças surdas e consequentemente da língua de sinais - Libras nas escolas?

ANEXO

Fonoaudióloga Helena Álvares de Campos Pinto

Para Família de Crianças Surdas

A CRIANÇA PRECISA SER VISTA EM SUA TOTALIDADE. ANTES DE SER UM DEFICIENTE AUDITIVO, ELA É UMA CRIANÇA.

A família é a chave do sucesso, pois o trabalho terapêutico é muito limitado entre a família e a criança. Há troca de carinhos, momentos de convivência e informações do mundo desde o nascimento até a adolescência, passando pela vida profissional e adulta são de fundamental importância para a vida da criança surda.

ATITUDES QUE AJUDAM A CRIANÇA DEFICIENTE AUDITIVA

- Fale de frente para seu filho, use a voz normal e fale frases pequenas;
- Use a voz interessante e animada;
- Cante para seu filho pegando-o no colo;
- Faça carinho no rosto, no braço e segure a criança no colo com delicadeza;
- Mostre as coisas, brinquedos e pessoas falando os nomes e para que servem;
- Não tenha medo de usar expressões faciais, corporais e use gestos para se comunicar com seu filho;
- Aprenda Libras – Língua Brasileira de Sinais;
- Seja otimista e pense positivo *“meu filho não escuta, mas vai escutar. Meu filho não fala, mas vai falar”*;
- Aproveite todos os momentos em casa: hora do banho, alimentação, brincadeiras...
- Mostre livros com gravuras e invente histórias;
- Use fotos da família e conte quem são as pessoas da foto, onde estão e o que estão fazendo;
- Faça anotações do seu dia e do dia da criança como se fosse um diário.

*Acreditar no que se faz, é pensar que:
“Não há caminhos, há o que caminhar”.
(São João da Cruz)*

Texto feito baseado no livro: Audiologia Educacional: Uma Opção Terapêutica para a Criança Auditiva.

Autoras: Maria Cecília Bevilacqua e Gisela M. Pimentel Formigoni.

ONDE CONSEGUIR APARELHOS AUDITIVOS:

- Programa de Ortose e Prótese do G.D.F.

Pioneiras Sociais – perto do Hospital Sarah

O paciente terá que ir até lá para receber todas as informações. Lá os médicos irão pedir exames e avaliações.

Há uma lei que dá direito aos portadores de necessidades especiais (surdez) de adquirirem Ortoses e Próteses. É um direito e não favor do governo. É preciso fazer valer as leis no nosso Brasil.